

Benner, Dietrich

Das Normproblem in der Erziehung und die Wertdiskussion

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 45-57. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertdiskussion - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 45-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228310 - DOI: 10.25656/01:22831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228310>

<https://doi.org/10.25656/01:22831>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom

... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	<i>139</i>
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	<i>203</i>
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion

„Und so war (Ismael) um eines weiser als Moses: im Vorausschaun in die Zukunftslosigkeit der zehn Gebote und der zehnmal zehntausend, welche an diesen zehn schmarotzen würden“¹.

1. Vorbemerkung

Niemand behauptet heute, daß wir auf eine gemeinsame Orientierung im Handeln verzichten können. Strittig sind die Orientierungen selbst. Gezweifelt wird nicht nur an ihrer Stimmigkeit, sondern auch an der Reichweite ihrer Gültigkeit. Was heißt es überhaupt, von einer Gemeinsamkeit in der Handlungsorientierung zu sprechen? Sind damit die Überzeugungen einzelner Gruppen, die Rechtsordnungen einzelner Staaten, die Gesellschaftsauffassungen der militärischen und wirtschaftlichen Bündnissysteme gemeint, oder bezieht sich der Anspruch der Gemeinsamkeit gar auf die gesamte Menschheit?

Der ganzen Menschheit gemeinsame Handlungsorientierungen hat die Geschichte bisher noch nicht hervorgebracht. Es gibt noch immer keine allgemein anerkannten Maßstäbe einer Weltinnenpolitik, welche die Erde als Heimat aller Menschen anerkennt, und es gibt noch immer keine Wirtschaftsordnung, welche die Wohlversorgtheit aller Menschen sichern und die Natur als unser aller Lebensgrundlage pflegen könnte. Orientierungen, die den Leistungen und Gefahren neuzeitlicher Wissenschaft und Technik gewachsen sind, den angesichts eines immer noch fortschreitenden Ausbaus militärischer Bedrohungskapazitäten zunehmend gefährdeten Frieden sichern und der menschlichen Arbeit einen humanen, alle Menschen einbeziehenden Sinn geben können, müssen erst noch entwickelt werden.

Für den Pädagogen stellen sich in einer solchen Situation zusätzliche Fragen. Die unumstrittene Notwendigkeit gemeinsamer Handlungsorientierungen hat nicht nur eine ethische, ökonomische und politische, sondern auch eine pädagogische Seite. Diese artikuliert sich in der Frage, wie denn die nachwachsenden Generationen auf gemeinsame Handlungsorientierungen hin erzogen werden können, wenn die Erwachsenen selbst über Orientierungen, die den anstehenden Problemen gewachsen sind, nicht verfügen. Auf welche Orientierungen soll überhaupt hin erzogen werden, wenn in einer Gesellschaft und zwischen unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen und -auffassungen Streit darüber besteht, welche Orientierungen anzustreben und zu tradieren sind?

1 Dieser Satz der in Regensburg lebenden baltischen Dichterin GERTRUD VON DEN BRINCKEN, die am 18. April 1982 90 Jahre alt wird, wurde den folgenden Überlegungen zum Normproblem in der Erziehung als Motto vorangestellt. Er stammt aus ihren Erzählungen über ISMAEL, den erstgeborenen Sohn ABRAHAMs, den eine der Sklavinnen seiner rechtmäßigen Frau gebar und der deshalb von JAHWE für *unwert* befunden wurde, dem ewigen Bund Dauer, Geschichte und Zukunft zu verleihen. In jeder dieser Erzählungen streitet ISMAEL mit Figuren des klassischen Judentums und unterliegt dabei stets von neuem, obwohl er die substantielleren Argumente vorbringt; so in der mit „Die Tafeln“ überschriebenen Erzählung MOSES, dem Steinmetz der Zehn Gebote (vgl. G. VON DEN BRINCKEN 1971, S. 19ff.).

Vor Jahren noch hofften viele unter uns, die Antwort auf solch schwierige Fragen aus dem Prinzip individueller und kollektiver Emanzipation begründen zu können. Diese Hoffnung, welche schon früh, teils aus konservativer Gesinnung, teils mit systematischer Begründung, kritisiert worden ist, hat sich inzwischen als trügerisch erwiesen. Zu viele Positionen beriefen sich auf ihr angeblich emanzipatorisches Interesse, ohne daß die Idee der Emanzipation einen inhaltlich ausgewiesenen Konsens über die vernünftigen Aufgaben und die richtigen Wege der Erziehung hätte stiften können. Als Prinzip einer ideologiekritischen Distanzierung von affirmativer Erziehung, welche zur Übernahme und blinden Anerkennung soziohistorischer Vorgegebenheiten auffordert, kam und kommt der Idee der Emanzipation auch heute noch aufklärende Kraft zu. Als Prinzip einer konstruktiven Bestimmung dessen, was aus kritischer Einsicht bejaht werden kann und soll, mußte sie jedoch versagen, weil sie die Bestimmung des besseren Lebens einer unbestimmten Praxis anvertraute und dabei geschichtsphilosophisch auf einen Fortschritt setzte, der sich nicht eingestellt hat.

Seit mehreren Jahren deutet sich inzwischen eine Tendenzwende an. Die fehlende gemeinsame Orientierung im Handeln wird zunehmend nicht mehr auf dem Wege einer Emanzipation von überkommenen Normen und Konventionen gesucht, sondern mittels einer Rückbesinnung auf zwar geschichtlich entstandene, nun aber mit dem Anspruch auf übergeschichtliche Gültigkeit auftretende sogenannte Grundwerte angestrebt. Weil es Gründe gibt, daß es uns mit dieser Position noch übler ergehen könnte als mit der unbestimmten Hoffnung auf einen Fortschritt in der Geschichte, möchte ich im folgenden einige Überlegungen zum Normproblem in der Erziehung vortragen, welche die gegenauflärerische Tendenz der Grundwertediskussion offenlegen und die pädagogische Seite des Problems, gemeinsame Orientierungen im Handeln zu finden, bewußthalten wollen.

2. Die sokratische Entfaltung der Grundwerteaporetik

Mit der von den Kirchen, Parteien und Verbänden sowie von Vertretern verschiedener Wissenschaften seit Jahren geführten Wertediskussion verhält es sich, was deren Relevanz für das Normproblem in der Erziehung betrifft, wie mit der Frömmigkeit im platonischen Dialog EUTHYPHRON. In diesem Dialog philosophiert SOKRATES, angeklagt, die Grundwerte der athenischen Polis zu mißachten, die Götter zu leugnen und die Jugend zu verderben, mit EUTHYPHRON, einem Vertreter der Religion. SOKRATES bereitet sich auf seine Verteidigung im bevorstehenden Staatsgerichtsverfahren vor. EUTHYPHRON ist auf dem Wege zum Gericht, den Grundwert Frömmigkeit zu verteidigen und – zum Entsetzen aller – seinen eigenen Vater anzuklagen. SOKRATES nimmt die Begegnung mit dem grundwertfesten EUTHYPHRON zum Anlaß, bei diesem in die Lehre zu gehen und sich von ihm darüber aufklären zu lassen, wie man aus einem Grundwerte, wohl ableiten könne, ob man etwas mit gutem Gewissen tun dürfe oder nicht.

An einer entscheidenden Stelle sagt SOKRATES zu EUTHYPHRON: „Bald, mein Guter, werden wir es ... wissen. Bedenke ... nämlich nur dieses, ob wohl das Fromme, weil es fromm ist, von den Göttern geliebt wird, oder ob es, weil es geliebt wird, fromm ist?“ (Euth. 10a 1–3). Lieben die Götter die Menschen, weil die Menschen fromm sind, oder sind die Menschen fromm, weil die Götter sie lieben? Sind Grundwerte Orientierungen für unser Handeln, weil sie Grundwerte sind, oder sind Grundwerte Grundwerte, weil sich Menschen an ihnen orientieren? Die rationale Leistung dieser Frage besteht bis heute darin, daß durch sie der zur Beratung anstehende Grundwert als Grundwert zerstört, die

Frage nach der Orientierung menschlichen Handelns jedoch nicht suspendiert, sondern in eine Form gebracht wird, die weiteres Fragen zuläßt und aufgibt. Wie auch immer wir nämlich die dem Grundwertverteidiger EUTHYPHRON von SOKRATES gestellte Frage beantworten, welcher von beiden Antworten auch immer wir den Vorzug geben, der *Grundwert* Frömmigkeit scheidet als rationales Kriterium für die Beurteilung einer Handlung aus.

Nehmen wir an, daß die Götter dann die Menschen lieben, wenn diese fromm sind, so würde für den Fall eines Grundwertestreits zwischen verschiedenen Auffassungen über die Frömmigkeit nur diejenige Auffassung die richtige sein, die auch die Zustimmung der Götter findet. Hiervon wissen wir jedoch nichts, es sei denn, wir definierten gleich mit, welche Frömmigkeit von den Göttern geliebt wird, was aber im Rahmen der ersten Antwort einer *petitio principii* gleichkäme. EUTHYPHRON bezieht in PLATONS Dialog nacheinander die erste, dann die zweite Position, tritt die Entscheidung über die richtige Frömmigkeit zunächst an die Götter ab, welche sich aus den verschiedenen Frömmigkeiten der Menschen die aussuchen, die sie mögen, und sucht dann in der Liebe der Götter den Grund für die Frömmigkeit der Menschen. Mit dieser zweiten Auffassung ergeht es ihm aber noch schlimmer als mit der ersten. Am Ende wird er nämlich von SOKRATES mit dem Problem konfrontiert, daß er durch die Anklage des eigenen Vaters den Grundwert Frömmigkeit unmöglich verteidigen könne. Denn wenn die Götter selbst der Grund der Frömmigkeit und infolgedessen nur *die* Menschen fromm sind, die von den Göttern geliebt werden, dann dürfen nicht die Unfrommen, sondern allenfalls die Götter für Verletzungen des Wertes Frömmigkeit haftbar gemacht und angeklagt werden. Dies aber ist, wie jedermann weiß, nicht möglich.

Die Ironie des platonischen Dialogs liegt darin, daß in ihm der grundwertgewisse EUTHYPHRON selbst den Nachweis erbringt, daß Werte, sind sie einmal in einer Gesellschaft fraglich geworden, zur Begründung gemeinsamer Orientierungen im Handeln untauglich sind. Grundwerte sind weder abstimmungsfähig noch dogmatisch legitimierbar. Nichtabstimmungsfähig sind sie, weil jede dezisionistische Entscheidung über Werte die Existenz von Grundwerten leugnet und leugnen muß, indem sie Werte auf eine kontingente Dezision gründet, in dieser also und nicht in irgendwelchen Grundwerten die legitimierende Instanz menschlichen Handelns ansetzt. Dogmatisch ist über Grundwerte nicht findbar, weil hierzu eine übermenschliche und außergesellschaftliche Instanz, die Götter oder die sogenannte Menschennatur, vorausgesetzt werden müßte, deren Legitimität aber gerade im Fraglichwerden vorgegebener Normen bezweifelt wird. Wertdezisionismus und Grundwertdogmatismus sind keine konträren Positionen, sondern zwei Seiten ein und derselben Auffassung, der Auffassung nämlich, daß Grundwerte dazu geeignet sind, den Dialog über die richtige Orientierung im Handeln zu beenden und zu einer schlichten Einteilung von Personen und deren Handlungen überzugehen, welche zwischen Grundwertträgern und unwerten Personen unterscheidet. Vom Ergebnis her gesehen ist es dabei völlig gleichgültig, ob die Unterscheidung dezisionistisch oder dogmatisch gefällt wird. Für die jeweils betroffene Person hat die Dezision immer dogmatischen Charakter und ist die dogmatische Einstufung immer auch eine dezisionistische, weil sie die als unwert erklärte Person vom Diskurs über die richtige Orientierung ausschließt. SOKRATES war eine solche *persona non grata*. Der Grund seiner Verurteilung lag nicht in irgendeiner Grundwertverletzung, sondern im Fraglichwerden traditioneller Wert- und Ordnungsmuster, die nicht mehr verletzt werden konnten, weil sie gar nicht mehr allgemein anerkannt waren.

So gesehen hat SOKRATES die Grundwerteaporetik am eigenen Schicksal entfaltet. Der Ruf nach Grundwerten kommt immer zu spät. Er steht am Ende einer geschichtlichen Epoche, ohne selbst einen Neuanfang begründen zu können. Er verspricht, was nicht gehalten wurde, und hält nicht, was er verspricht. Grundwerte verbürgen keine neue Sicherheit im Handeln. Die Berufung auf sie droht die Beratung über angemessene Orientierungen im Handeln zu beenden, bevor sie umfassend begonnen hat. Der relativistische und dezisionistische Irrtum, kontingente Handlungsmaßstäbe zu allgemeinen Werten zu erheben, ist in letzter Zeit immer wieder kritisiert worden. Die Gefahr eines Grundwertedogmatismus, einer „Tyrannei der Werte“, die doch nur die andere Seite ein und desselben Problems ausmacht, wurde dagegen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, immer wieder verkannt und verniedlicht². Es gibt heute nicht nur eine Gefährdung der sogenannten Grundwerte unserer Gesellschaft, es gibt auch eine Gefährdung der Verständigung über gemeinsame Orientierungen durch vermeintliche Grundwerte³. Dies mag Anlaß geben, die heutige Wertediskussion mit den Lösungsansätzen der Tradition zu konfrontieren.

3. Die beiden klassischen Antworten auf die Grundwerteaporetik

Die systematische Erörterung des Normproblems menschlichen Handelns hat in ihrer langen Tradition zwei große Ansätze hervorgebracht, die bis heute nicht versöhnt werden konnten. Beide Ansätze sind, was ihren Entstehungskontext betrifft, verschiedenen historischen Epochen zugeordnet: der ältere, welcher die Normproblematik teleologisch zu lösen beansprucht, der griechischen Klassik, insbesondere den philosophischen Systemen des PLATON und ARISTOTELES; der jüngere, welcher vom Begriff neuzeitlicher Subjektivität ausgeht und die teleologische Auflösung der Normproblematik zu überwinden sucht, der klassischen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Zentrale, gemeinsame Thematik beider Ansätze ist die Frage nach dem Zusammenhang von individueller Freiheit und gesellschaftlicher Ordnung (vgl. HEINTEL 1968). Die Unterschiede beider Positionen zeigen sich nirgends deutlicher und klarer als an den verschiedenen, ja gegensätzlichen Bestimmungen, die sie der pädagogischen Theorie und Praxis geben.

3.1. Der funktional-teleologische Ansatz des ARISTOTELES

Die Ethik des ARISTOTELES beantwortet die Frage nach der richtigen Orientierung im Handeln bekanntlich mit der Konstruktion einer Güterhierarchie, welche so aufgebaut ist, daß jedes Gut Mittel zur Verwirklichung ranghöherer Güter ist (vgl. DERBOLAV 1979, S. 185f. und 190f.). Der Güterhierarchie entspricht eine Hierarchie der Tätigkeiten, die die Güter hervorbringen und dadurch miteinander zusammenhängen, daß der richtige Gebrauch des von der jeweils niederen Tätigkeit hervorgebrachten Gutes nicht von dieser Tätigkeit selbst, sondern erst von einer ranghöheren Tätigkeit bestimmt wird. Dieser Ordnung der Güter und Tätigkeiten korrespondiert die Ordnung der Geschicklichkeiten und Tugenden, die zur Ausübung der Tätigkeiten und Hervorbringung der Güter

2 Zu den wenigen Ausnahmen gehört CARL SCHMITTS (1959/1979) Abhandlung „Die Tyrannei der Werte“, welche jedoch einer wertrelativistischen Position verpflichtet ist und den dialektischen Zusammenhang von Wertrelativismus und Wertdogmatismus nicht auf den Begriff bringt.

3 Besonders eindrucksvoll hat dies für die letzten Jahrzehnte CH. NÖSTLINGER in ihrem Essay „Moralisch unterwegs“ (1980) deutlich gemacht.

notwendig sind. Die höheren Güter, Tätigkeiten und Tugenden, insbesondere Freundschaft, Politik und Philosophie, kommen nur den Freien zu und werden im Medium der Muße hervorgebracht bzw. ausgeübt, die niederen, insbesondere Lohnarbeit und Dienstleistungen, sind für die Unfreien, die Sklaven bestimmt. Die gesamte Hierarchie der Güter, Tätigkeiten und Tugenden ist dabei auf ein Ziel ausgerichtet, die Eudaimonie des Ganzen. Diesem Telos dient auch der Staat als gesellschaftliche Ordnung aller menschlichen Tätigkeiten.

Weil nun alle diese Tätigkeiten erlernt werden müssen, kommt der Erziehung in diesem System die Aufgabe zu, die funktionalen Voraussetzungen für die Tradierung der Güter und Tugenden und die Erhaltung der Polis zu sichern. Erziehung ist hier also aus dem Zweck der Polis abgeleitet. Die Begründung für diese funktionale Bestimmung der Erziehung aus gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen beruft sich nicht auf irgendwelche Werte, sondern lautet schlicht und einfach, man müsse „nicht glauben, daß irgendein Bürger sich selbst gehört, sondern daß alle dem Staat angehören, denn jeder ist ein Glied des Staates“; darum müsse sich „der Gesetzgeber ... vor allem mit der Erziehung der Jugend beschäftigen ... , denn wenn dies ... nicht geschieht, werden die Verfassungen geschädigt ...; denn bei jeder Verfassung ist es der eigentümliche Charakter der Staatsbürger, der sie zu erhalten als auch von Anfang an zu begründen pflegt, wie z. B. der demokratische Charakter die Demokratie und der oligarchische die Oligarchie“ (Politik 1337a 10–30).

Diese funktionale Ableitung der richtigen Erziehung ist uns heute zugleich vertraut und fremd. Nahe steht sie uns, weil auch heute Gesetzgebung und Gerichte Aussagen darüber machen, wie die Grundordnung unserer Verfassung durch öffentliche Erziehung zu schützen und zu bewahren ist. Daß jedoch der funktionale Zusammenhang von Staatsordnung und Erziehung bei jeder Verfassung derselbe sei, wie ARISTOTELES, vielleicht weitsichtig, behauptet, wird in der gegenwärtigen Diskussion nicht als Argument verwendet. Der substantielle Unterschied, der zwischen der aristotelischen Antwort auf das Orientierungsproblem menschlichen Handelns und der heutigen Wertediskussion besteht, liegt darin, daß der Grundsatz „Jeder gehört dem Staat“ in der Neuzeit problematisiert und revolutioniert worden ist. ROUSSEAUS Frage, wie man zum Menschen und zum Bürger eines Staates zugleich erziehen könne, existierte für ARISTOTELES noch nicht. Für ihn stand fest, daß der einzelne nur als Bürger eines wohlgeordneten Staates seine Vollkommenheit als Mensch entfalten könne.

Die Vorzüge dieses funktional-teleologischen Ansatzes liegen auf der Hand: Steht das Telos, das Endziel menschlichen Handelns, fest und besteht über die zu seiner Erreichung notwendigen Mittel Klarheit, so lassen sich auch die Handlungen, die zur Sicherung der Mittel und zur Erreichung des Endziels geeignet sind, pragmatisch ordnen. Dieses Modell folgt in gewissem Sinne der handwerklichen Produktionsform der antiken *téchne* und dehnt diese über die Sphäre Gebrauchswerte produzierender Arbeit hinaus auf den Bereich geistiger Tätigkeit aus. Die neuzeitliche Wissenschaft und die sie unter Einsatz wissenschaftlicher Technologie hervortreibende industrielle Produktionsweise kennen eine solche Hierarchie mit der Arbeit als unterster und der Philosophie als höchster Tätigkeitsform nicht mehr. Die Ordnung der gesellschaftlich notwendigen Einzeltätigkeiten erfolgt heute nicht mehr funktional auf einen vorgegebenen Endzweck hin, sondern wird zunehmend funktionalistisch, d. h. aus den Selbsterhaltungstendenzen verschiedener, meist konkurrierender gesellschaftlicher Teilsysteme organisiert.

Damit zeigen sich aber auch die Grenzen des teleologischen Ansatzes der praktischen Philosophie des ARISTOTELES. Läßt sich der Gesamtzweck einer staatlichen Gemeinschaft nicht mehr von ihrem Endzweck her bestimmen und strukturieren, weil divergierende Auffassungen miteinander konkurrieren, so verliert die teleologische Pragmatik ihre Plausibilität, fällt die Hierarchie der Mittel und Güter einschließlich der diese hervorbringenden Tätigkeiten in sich zusammen. Teleologische Modelle „funktionieren“ nur so lange, wie die Orientierung menschlichen Handelns einer gelebten Sitte entnommen werden kann und eine explizite Handlungsorientierung im Kontext fraglich gewordener Sitten noch nicht entwickelt werden muß. Hieran zeigt sich die fundamentale Antinomie des teleologischen Ansatzes der Normbegründung. Dieser taugt pragmatisch dort, wo eine Hierarchie der Mittel und Zwecke unbefragt anerkannt wird, er verliert seine pragmatische Funktion jedoch gerade dann, wenn diese Hierarchie – aus welchen Gründen auch immer – fraglich geworden ist.

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Normproblematik in der Erziehung, die nun nicht mehr teleologisch beantwortet werden kann. Die teleologische Antwort „auf die Frage eines Vaters nach der besten Weise seinen Sohn sittlich zu erziehen“ lautete: „wenn du ihn zum Bürger eines Staates von guten Gesetzen machst“ (HEGEL [1821] § 153, Werke Bd. VII, S. 235). Diese Antwort war schon zur Zeit der Niederschrift der aristotelischen Politik falsch geworden. In SOKRATES hat sich bereits das individuelle Gewissen vom unmittelbaren Gehorsam gesellschaftlichen Normen gegenüber emanzipiert. In der sokratischen Ethik kündigt sich schon die neuzeitliche Problematik der Vermittlung zwischen subjektivem Einzelwillen und Allgemeinheit an. Darum hat HEGEL in seiner bis heute unübertroffenen Deutung den Tod des SOKRATES „echt tragisch (genannt). Dies ist eben das allgemeine sittliche tragische Schicksal, daß ein Recht gegen ein anderes (das Recht der Allgemeinheit gegen das Recht des Individuums, D.B.) auftritt ... und Eins zerschlägt sich am Anderen ... Das athenische Volk selbst war in diese Periode der Bildung gekommen, daß das einzelne Bewußtsein als selbständig von dem allgemeinen Geist sich abtrennt ...; dies schaute es in Sokrates an ..., aber fühlte ebenso, daß dies das Verderben ist; es strafte also dies sein eigenes Moment“ (HEGEL, Werke Bd. XVIII, S. 119).

PLATONS Fröhdialog, an dem wir die Grundwerteaporetik aufgegriffen haben, endet mit SOKRATES' Klage gegen den verunsicherten EUTHYPHRON, der, obwohl Grundwertebe-fürworter und -verteidiger, sich aus dem Gespräch mit SOKRATES zurückzieht und nicht länger bereit ist, diesen darüber zu belehren, wie er sein nur noch kurzes „übriges Leben würdiger“ verbringen könne (Euth. 16a 3). Die Würde des eigenen Lebens, auf die SOKRATES sich hier beruft und für die er als Grundwertezweifler mit der Annahme der über ihn verhängten Todesurteile eintritt, weist bereits auf den anderen großen Ansatz der Tradition zur Beantwortung der Grundwerteproblematik hin, welcher nicht mehr von dem Grundsatz: „Die Würde der Polis ist unantastbar“, sondern von dem Prinzip: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG, Art. 1.1) ausgeht und ein ganz anderes Verhältnis von Pädagogik und Politik einschließt.

3.2. Der im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründete Ansatz KANTS

Das tertium comparationis zwischen den verschiedenen Tätigkeiten, mittels dessen ARISTOTELES zwischen Sachen und Personen vermittelt, war die Hierarchie der Güter, welche sowohl Sachgüter als auch ideelle Güter unter sich faßte. Ein solches tertium kennt

die im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründete Ethik nicht. KANTS praktische Philosophie unterscheidet streng zwischen Sachen und Personen. Sachen haben einen Wert, sofern sie als Mittel verwendet werden, Personen zeichnen sich nicht durch einen Wert, sondern durch ihre Würde aus, sind „Zweck an sich selbst“: „In der ganzen Schöpfung kann alles, was man will, und worüber man etwas vermag, auch bloß als Mittel gebraucht werden; nur der Mensch ... ist Zweck an sich selbst. Er ist nämlich das Subjekt des moralischen Gesetzes ... vermöge der Autonomie seiner Freiheit. Eben um dieser willen ist jeder Wille ... auf die Bedingung der Einstimmung mit der Autonomie des vernünftigen Wesens eingeschränkt, es nämlich keiner Absicht zu unterwerfen, die nicht nach einem Gesetze, welches aus dem Willen des leidenden Subjekts selbst entspringen könnte, möglich ist(:) also dieses niemals bloß als Mittel, sondern zugleich als Zweck zu gebrauchen“ (KANT [1787] A 155f./Werke Bd. IV, S. 210).

Der kategorische Imperativ, die Menschheit in der eigenen Person und in der Person eines jeden anderen anzuerkennen, ist das einzig mögliche Gebot, das unbedingte und universelle Geltung beanspruchen kann. Es schreibt die Achtung der Würde jeder Person als unabdingbare Voraussetzung und Pflicht eines sittlichen Gebrauchs der Freiheit vor und überwindet damit jegliche teleologische Normierung menschlichen Handelns. Die Würde des Menschen bemißt sich nicht nach irgendeinem Wert, den ein einzelner im Hinblick auf seine Verwendbarkeit und Verwertbarkeit zur Herstellung irgendeines Gutes haben mag, sondern kommt ihm unabhängig von und vor allem Wert schlechthin zu. Die Würde des Menschen ist, so fordert es der kategorische Imperativ, „heilig“ und „unverletzlich“; sie wird immer dann angetastet, wenn sie auf einen Wert reduziert oder wenn ein Wert zum Kriterium der Würde der Person hypostasiert wird. Diese Unterscheidung zwischen Würde und Wert ist keine verbale Spitzfindigkeit, sondern hat substantielle Konsequenzen. Werte sind Normen, die normieren, festlegen, wie und wozu etwas verwertet und verwendet werden soll. Werte gibt es nur im Plural, sie grenzen Wertvolles von Unwertigem ab und bringen dies in eine Hierarchie. Wertkategorien sind technische Kategorien, sie beziehen sich auf Zweck-Mittel-Verhältnisse und geben an, welche Anforderungen etwas erfüllen muß, um ein geeignetes Mittel zur Erreichung und Verwirklichung eines Zwecks zu sein. Würde dagegen gibt es nur im Singular, sie eignet ausschließlich dem Individuum, sie grenzt nicht Würde von Unwürde, sondern Würde – gleichermaßen – von Wert und Unwert ab. Darum kann auch die Würde der Person nicht dadurch anerkannt werden, daß die jeweilige Person nach irgendeiner Wert- und Unwertskala eingestuft und bewertet wird, sondern nur dadurch, daß wir mit ihr in einer Weise, in KANTS Terminologie „nach einem Gesetz (handeln), welches aus dem Willen des leidenden (d.h. des von unserem Handeln betroffenen, D.B.) Subjekts selbst entspringen könnte ...(:) also dieses niemals bloß als Mittel (gebraucht), sondern zugleich selbst als Zweck“ anerkennt.

Der prinzipielle Unterschied zwischen Würde und Wert beruht somit darauf, daß Werte daraufhin befragt werden können, inwieweit sie die Anerkennung der Würde des Menschen erschweren oder gar verhindern, daß hingegen die Würde der Person nur um den Preis ihrer Mißachtung danach bestimmt werden kann, wieviel sie nach Maßgabe irgendeiner Wertskala wert ist. Von hierher stellt sich nun die Frage, wie wir denn die Würde der eigenen und jeder anderen Person achten statt be-, ver- und entwerten können, wenn materielle Wertorientierungen für eine sittliche Orientierung nicht ausreichen. Den Unterschied zwischen einer materialen Wertorientierung zweckrationalen Handelns und einer sittlichen, am Prinzip der Würde der Person ausgerichteten Orientierung hat KANT

dadurch zu fassen versucht, daß er den kategorischen Imperativ nicht als ein materiales, sondern als ein formales Prinzip definierte. Für KANT sind Wertorientierungen immer heteronome Normierungen des Handelns. Die Formalität des kategorischen Imperativs zielt dagegen auf eine autonome Selbstgesetzgebung der Vernunft, indem sie die Prüfung der Beweggründe individuellen Handelns zur unabnehmbaren Aufgabe des Gewissens erklärt. Damit ist kein Rückzug auf die Position einer individualistischen Moral gemeint, denn das individuelle Gewissen soll ja nicht solipsistisch darüber entscheiden, *welche* Würde es seiner und jeder fremden Person zuerkennen will, sondern es soll sich an der Idee der Menschheit, d. h. der Anerkennung jeder Person als „Zweck an sich selbst“, orientieren.

Gleichwohl entstehen hier schwerwiegende und weitreichende Probleme. Die Frage nämlich, wann wir unserem Gewissen trauen dürfen und folgen sollen, läßt sich auf dem Boden der praktischen Philosophie KANTS zwar formulieren, nicht aber vom kategorischen Imperativ her schon praktisch beantworten. Die Dignität des kategorischen Imperativs hat KANT immer wieder an Beispielen zu verdeutlichen versucht. Das Prüfverfahren, welches er dabei vorschlägt, beruht darauf, daß das individuelle Gewissen seine Beweggründe an der Idee der Menschheit ausrichtet, indem es sich der Frage stellt, ob seine Beweggründe widerspruchsfrei zugleich die Beweggründe jedes anderen Individuums sein könnten. Erfüllt ein Beweggrund diese Voraussetzung, so ist die entsprechende Handlung sittlich geboten; erfüllt er sie nicht, so ist die Handlung zumindest keine moralische und u. U. sogar moralisch untersagt (vgl. K. MARC-WOGAU 1977, S. 21). Hat z. B. jemand einen Gegenstand bei einem anderen untergestellt und beabsichtigt derjenige, bei dem der Gegenstand deponiert wurde, diesen als sein Eigentum auszugeben, so muß er prüfen, ob ein solcher Beweggrund allgemeingültig sein kann. Es liegt auf der Hand, daß dies nicht der Fall ist, denn das Motiv, ein Depositum, d. h. einen deponierten Gegenstand, als eigenes Eigentum auszugeben, wäre nur dann verallgemeinerbar, wenn es auch das Motiv desjenigen sein könnte, der den Gegenstand zur Aufbewahrung untergestellt hat. Da aber niemand etwas bei einem anderen unterstellen, sondern allenfalls etwas verschenken würde, wenn das Motiv, solche Gegenstände sich anzueignen, allgemeingültig wäre, ist eine solche Handlung moralisch abzulehnen.

HEGEL hat dieses Depositumbeispiel KANTS zum Anlaß genommen, das Prüfverfahren der Verallgemeinerbarkeit einer Handlungsmaxime nicht als Garant der Moralität, sondern als mögliche List absoluter Unmoralität auszuweisen. Auf die Frage nämlich, ob wir den Armen helfen dürfen oder gar sollen, müßten wir, in Analogie zu der von KANT im Depositumbeispiel vorgeschlagene Weise, prüfen, ob ein solches Motiv verallgemeinerungsfähig ist oder nicht. Dürfen wir aber ein fremdes Depositum deshalb nicht als unseren Besitz ausgeben, weil es dann gar kein Depositum gäbe, so dürfen wir offenbar auch den Armen nicht helfen, weil es, wenn dies alle täten, gar keine Armut mehr gäbe (vgl. HEGEL, Werke Bd. I, S. 463–473; s. a. BRÜGGEN 1980, S. 15 ff.). HEGELs listige Widerlegung trifft freilich nicht das von KANT Gemeinte, denn dieser bezog in das Prüfverfahren nicht allein den deponierten Gegenstand als Sache, sondern zugleich die Motivation desjenigen ein, der den Gegenstand zur Aufbewahrung gab. Wäre HEGEL in seinem Beispiel ebenso verfahren, so wäre auch das Ergebnis der Prüfung anders ausgefallen. Die Frage, ob wir den Armen helfen dürfen, muß dann nämlich so beantwortet werden, daß nur eine solche Hilfe sittlich geboten ist, die in der Gesinnung erfolgt, die Armut aufzuheben, da es kein verallgemeinerungsfähiges Motiv sein könnte, den Armen nur soweit zu helfen, daß sie dieser Hilfe auf Dauer bedürftig bleiben und auf diese Weise den Wohlhabenden weiterhin die Möglichkeit guter Werke offenhalten.

Dennoch weist HEGELS Kritik auf eine entscheidende Grenze der Ethik KANTS hin: Ihr Prüfverfahren ist deshalb unzureichend, weil es mit dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit von Beweggründen nur ein quantitatives Kriterium ausweist, das für eine substantielle Bestimmung dessen, was unter der Idee der Menschheit im konkreten Fall zu verstehen ist, nicht ausreicht. Prüft beispielsweise ein Mann seine Motive, eine Frau zu heiraten, auf die Verallgemeinerbarkeit des Beweggrundes zu heiraten, so kann die konkrete Entscheidung auch dann, wenn die Generalisierbarkeit des allgemeinen Beweggrundes, heiraten zu wollen, unterstellt wird, durchaus falsch sein. Die quantitative Verallgemeinerbarkeit eines Beweggrundes reicht zur qualitativen Beurteilung eines konkreten Motivs nämlich nicht aus. Versuchte man aber den kategorischen Imperativ nicht nur zur Prüfung von Beweggründen, sondern darüber hinaus zur Beurteilung individueller Motive heranzuziehen, so kann die Entscheidung u. U. sehr töricht ausfallen. Denn die Maxime, nur eine solche Person zu heiraten, die von jedermann bzw. von jeder Frau auch als Ehegatte angestrebt werden könnte, setzt identische und gemeinsame Wertmaßstäbe voraus und führt selbst dann, wenn eine Person solchen Wertmaßstäben optimal entspricht, u. U. gerade zur Gefährdung statt zur Sicherung der angestrebten Ehe. Eine derartige Verkürzung der Würde der Person auf den Wert einer zu besitzenden Sache will der kategorische Imperativ jedoch gerade verhindern und überwinden. Das Kriterium quantitativer Allgemeinheit bzw. Verallgemeinerbarkeit ist jedoch, wie dieses Beispiel verdeutlicht, dazu völlig unzureichend, wenn nicht sogar abwegig. Das Kriterium einer qualitativen Allgemeinheit, auf welches der kategorische Imperativ zielt, läßt sich jedoch formal gerade nicht ausweisen.

So führt auch der zweite große Ansatz zur Beantwortung des Normproblems menschlichen Handelns in eine Antinomie. Gerade dann, wenn wir die Anerkennung der Würde der Person zur Maxime unseres Handelns erheben wollen, dürfen wir uns mit einem Prüfverfahren, welches auf eine bloß quantitativ-empirische Allgemeinheit abhebt, nicht begnügen. Ein solches Verfahren leistete gerade der Reduktion der Würde der Person nach Maßgabe historisch-relativer Werte Vorschub und könnte die Hypostasierung solcher Werte zum vermeintlichen Maßstab der Würde nicht einmal vereiteln. Die Prüfung individueller Handlungsabsichten, welche der kategorische Imperativ vorschreibt, setzt immer voraus, daß es in einer zwar verbesserungswürdigen, aber doch schon vernünftigen Sitte kodifizierte Beweggründe gesellschaftlichen Handelns gibt, die die Würde der Person anerkennen und an denen wir unser Handeln orientieren können. Diese Voraussetzung kann jedoch, und hierin liegt die Antinomie des im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründeten Ansatzes der Ethik, nicht einfach als gegeben unterstellt werden. Im Hinblick auf diese Antinomie liegt die Größe des zweiten Ansatzes unserer Tradition darin, daß er das Orientierungsproblem menschlichen Handelns nicht durch eine Rückkehr zur teleologischen Logik der aristotelischen Ethik, sondern durch eine fundamental neue Bestimmung des Verhältnisses von Ethik, Pädagogik und Politik zu klären versucht hat.

3.3. Die neuzeitliche Normproblematik der Erziehung

Diese knappe und notwendigerweise vereinfachende Erinnerung an die beiden großen Versuche unserer Tradition, die Orientierungsproblematik menschlichen Handelns zu klären, hat gezeigt, daß wir die Frage: „Was sollen wir tun?“ weder durch einen einfachen Rückgriff auf vorgegebene Sitten und Moralen beantworten noch der bloßen Entschei-

dung des individuellen Gewissens anheimstellen können. Das individuelle Gewissen kann der Menschheitsidee des kategorischen Imperativs nur folgen, wenn die mit- und aneinander handelnden Einzelsubjekte bereits eine kosmopolitische Sitte verbindet, in welcher die Verkürzung der Würde zum Wert zumindest ansatzweise schon überwunden ist. Und die der Menschheitsidee verpflichtete Sitte kann nicht nach dem Modell der teleologischen Beantwortung des Orientierungsproblems menschlichen Handelns entwickelt werden, da dieses die Würde der Person noch nicht kannte und um die Idee der Menschheit noch nicht wußte.

In dieser Aporie hat die neuzeitliche Normproblematik der Erziehung ihren Ursprung. Sie besteht darin, daß wir die richtige Erziehung weder – wie ARISTOTELES – teleologisch an einem vorgegebenen realen oder vorentworfenen idealen Sittenkodex ausrichten noch den „guten Willen“ des Einzelindividuums, dem KANT die Befolgung des kategorischen Imperativs zugewiesen hat, einfach als gegeben unterstellen dürfen. Die neuzeitliche Fassung der Normproblematik der Erziehung basiert auf einer fundamentalen Neubestimmung des Verhältnisses von Ethik, Pädagogik und Politik. War im traditionellen Verständnis die Pädagogik ein angewandter Teil der politischen Ethik und die Erziehung eine propädeutische, auf den funktionalen Ordnungszusammenhang der Gesellschaft ausgerichtete Tätigkeit, welche die nachwachsenden Generationen in die vorgegebene Gesellschaftsordnung eingliederte, so wird nun aus der Pädagogik eine relativ eigenständige Disziplin, welche die richtige Erziehung nicht mehr aus der politischen Sitte ableitet, sondern die Erziehung der nachwachsenden Generation als eine unabdingbare Voraussetzung für die Bildung der Individuen und die Verbesserung der Weltordnung begriffen.

Die Schwierigkeit einer Erziehung in weltbürgerlicher Absicht besteht dabei darin, daß die jeweils erziehende Generation nicht in der anzustrebenden Weltbürgergesellschaft sozialisiert wurde und infolgedessen noch nicht über die Erfahrungen und Einsichten verfügt, die sie für eine gewissenhafte Erziehung der nachwachsenden Generation eigentlich benötigt. In dieser Situation, die auch noch die unsrige ist, gilt es, zwei Ideologien zu vermeiden und zu bekämpfen. Die eine besteht darin, die Verhaltensmuster und Normen der Erwachsenen schlicht als obsolet, unbelehrbar und unverbesserlich zu diskriminieren und die bessere Zukunft der Menschheit in den Schoß der Jugend zu legen und deren Spontanautonomie anzuvertrauen. Die andere Ideologie tendiert dazu, die Arbeit an der Höherentwicklung der Menschheit allein der Politik zu überantworten und diese damit neuerlich zur normativen Instanz der Erziehung zu erklären. Diese Ideologie ist heute wieder auf dem Vormarsch. Sie ist ebenso autoritär wie diejenige der antiautoritären Erziehung. Vermeidbar sind beide Ideologien nur dann, wenn Pädagogik und Politik als gleichberechtigte wissenschaftliche und praktische Disziplinen nebeneinander stehen und vermittelt über eine universelle Ethik miteinander koordiniert sind (vgl. SCHLEIERMACHER [1826] 1959, S. 39 ff.). Dabei müßte die Politik dafür sorgen, daß die nachwachsende Generation in einer Gesellschaft aufwachsen kann, welche die Idee der Menschheit als ihren besseren Begriff nicht verleugnet, sondern als Regulativ ihrer Entscheidungen anerkennt; und der Pädagogik fiele die Aufgabe zu, die nachwachsenden Generationen auf die vielfältigen Aufgaben gegenwärtiger und künftiger Politik durch Aufklärung vorzubereiten und schrittweise an der Beratung über das zu Tuende zu beteiligen. KANT hat die Idee einer solchen Pädagogik und Politik einen „entzückend(en) Prospekt zu einem künftig glücklicheren Menschengeschlechte“ genannt und zugleich skeptisch und hoffnungsvoll konstatiert: „Welche große Kultur und Erfahrung setzt ... nicht dieser Begriff voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch

nicht ganz ins reine gebracht“ (KANT [1803] A 10 und A 15f./Werke Bd. VI, S. 700 und 703).

Von der „großen Kultur“, die dieser Begriff der Erziehungspraxis voraussetzt, sind wir immer noch weit entfernt. Die Größe dieser Kultur bestände nämlich letztlich darin, daß das Generationsverhältnis schrittweise in ein herrschaftsfreies überführt wird und die jeweils erwachsene Generation in der Erziehung der nachwachsenden Generation sich selbst nicht als normativen Maßstab und Telos der Erziehung mißverstehet, sondern die Aufgabe und die komplexe Problematik der Verständigung über die richtige Orientierung im Handeln überliefert. Überlieferung in diesem Sinne schließt Veränderung ein und bloße Bewahrung von Tradition aus. In diesem Sinne kennt die neuzeitliche Formulierung des Normproblems der Erziehung keine erwachsene Generation mehr an, die SCHLEIERMACHERS Frage: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (SCHLEIERMACHER [1827] 1969, S. 38) zunächst für sich beantwortet, um dann die Antwort zu tradieren, sondern verlangt gerade eine erwachsene Generation, die diese Frage gemeinsam mit der nachwachsenden Generation erörtert, um sie als Frage an diese und mit dieser – nicht aufgehoben in einer Antwort, sondern weiterhin verbunden mit dem Fragezeichen – zu überliefern (vgl. VON HENTIG 1982). Die heutige Wertediskussion belegt, daß diese Frage in letzter Zeit wieder an Bedeutung gewonnen hat. Von dem Fragezeichen jedoch, das zu dieser Frage untrennbar gehört, war bisher wenig die Rede.

4. Der Beitrag der Wertediskussion zur Klärung des Normproblems der Erziehung

Worin liegt nun der unaufhebbare Fragecharakter der Frage, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle? Besonders einleuchtend läßt sich dies am Zusammenhang zwischen dem Prinzip der Menschenwürde in Artikel 1.1 und den Grundrechten der Artikel 2ff. unseres Grundgesetzes, insbesondere an den Grundrechten auf freie Entfaltung der Person, auf Gewissens- und Meinungsfreiheit, aufzeigen. Versuchte die erwachsene Generation die Frage, wie sich die nachwachsende Generation frei zu entfalten, wie ihr Gewissen zu urteilen und welche Meinung sie frei zu äußern und zu verbreiten habe, stellvertretend für die nachwachsende Generation zu beantworten und durch Erziehung sicherzustellen, daß die vordefinierte Antwort auch faktische Anerkennung erlangt und befolgt wird, so würde sie der nachwachsenden Generation die Grundrechte, um deren Tradierung sie sich vermeintlich bemüht, nicht überliefern, sondern absprechen. Solche Anmaßung liegt überall dort vor, wo aus dem Prinzip der Würde der Person ein Wert und aus den Grundrechten Grundwerte gemacht werden. Die fundamentale Differenz zwischen Grundrecht und Grundwert besteht darin, daß unsere Grundrechte mit dem Prinzip der Würde der Person vereinbar sind, insoweit und sofern sie die Beratung über die Entfaltung der Person, die freie Entscheidung des Gewissens und die freie Äußerung der eigenen Meinung gerade nicht normativ vorentscheiden, sondern zur unabnehmbaren Aufgabe individuellen und gemeinsamen Handelns erklären. Dagegen tendiert die Verkürzung von Grundrechten auf Grundwerte dahin, die Würde der Person zu bewerten und die Entfaltung der Person, die Artikulation des Gewissens und die Äußerungen der eigenen Meinung, statt als Grundrecht anzuerkennen, im Einzelfall danach einzuschätzen, inwieweit durch sie sogenannten Grundwerten entsprochen wird oder nicht⁴. In

⁴ Aus juristischer Sicht hat O. KIMMINICH (1977) die Differenz zwischen Grundrechten und Grundwerten in der notwendigen Klarheit herausgestellt und darauf hingewiesen, daß es verfassungsrechtlich unhaltbar ist, Grundwerte zur Begründung von Recht heranzuziehen.

„sarkastischer Zuspitzung“ hat dies der Politologe CHRISTIAN VON KROKOW auf den Nenner gebracht: „Grundwerte sind verfassungswidrig“ (1979, S. 4f.).

Damit ist nicht gemeint, daß wir jeden, der sich auf irgendeinen sogenannten Grundwert beruft, zum Verfassungsfeind erklären und die Verfassung zur Grundwertbasis erheben dürfen. Vielmehr ist damit zum Ausdruck gebracht, daß es mit den Grundrechten der Verfassung und dem universellen Prinzip der Würde der Person unvereinbar ist, Grundwerte zur Grundnorm zu erheben und das Definitionsmonopol für diesen ideologischen Vorgang bei demjenigen zu verankern, der ihn vollzieht.

Als Grundwerte, auf die sich heute alle Parteien und die Kirchen, zuweilen unter Zuhilfenahme weiterer Grundwerte, berufen, werden immer wieder Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit genannt. Aus diesen scheinbar gemeinsamen Grundwerten wird dann jedoch sowohl Identisches als auch Unterschiedliches, z.T. auch Konträres abgeleitet. Dies belegt eindrucksvoll, daß die Grundwerte nicht die begründende Instanz solcher Ableitungen sind, daß dagegen die Grundrechte unserer Verfassung, die durch ihre Verklärung zu Grundwerten vermeintlich aufgewertet werden sollen, sicherstellen und tolerieren, daß mit unterschiedlichen Weltanschauungen unterschiedliche Handlungsnormen verbunden sein können.

So gesehen ist die Grundwertediskussion ein Rückfall in Sophistik und Verbalpolitik und weist darauf hin, daß die gemeinsame Orientierung im Handeln durch Berufung auf Grundwerte nicht begründet werden kann. Nun ist dies keineswegs ein beklagenswerter Zustand. Vielmehr kann die Einsicht in die Untauglichkeit von Grundwerten zur Lösung der Orientierungsproblematik gemeinsamen Handelns neuerlich den Blick für die Differenz zwischen Würde und Wert schärfen.

„Grundwerttheoretisch“ mag man sich, um der ideologischen Abgrenzung willen, im Zweifel für den Grundwert Freiheit oder irgendeinen anderen Grundwert entscheiden, vom Prinzip der Würde der Person her ist dies jedoch nicht möglich. Frei hat KANT nur den guten Willen genannt, der jede andere Person als Zweck an sich anerkennt. Freiheit in diesem Sinne ist nur als Moralität wirklich. Moralität aber unterscheidet sich von einer bloß legalen Gerechtigkeit dadurch, daß sie das Prinzip der Menschenwürde nicht auf Rechtsprechung und Inanspruchnahme des positiven Rechts reduziert, sondern als Voraussetzung für eine weltbürgerliche Erziehung und Politik anerkennt.

So gesehen leistet die heutige Wertediskussion einen ganz anderen Beitrag zur Klärung der Normproblematik der Erziehung, als sie glaubt. Statt sichere Orientierungen im Handeln bereitzustellen, weist sie unfreiwillig nach, daß die Ideen der Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit bis heute noch nicht praktisch geworden sind und über die gegenwärtigen Gesellschaftsordnungen, die sich auf sie berufen, hinausweisen. Darum ist nicht Grundwertbindung und Werterziehung, sondern immer noch Entbindung, *maieusis*, sokratischer Auftrag jeder vernünftigen Erziehung.

Literatur

ARISTOTELES: Politik (zitiert nach der Übersetzung von SUSEMIHL).

BRINCKEN, G. v. D.: Ismael. Fünf Fragmente. Nürnberg 1971.

BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/München 1980.

- DERBOLAV, J.: Von den Bedingungen gerechter Herrschaft. Studien zu Platon und Aristoteles. Stuttgart 1979.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). Bd. VII der Werkausgabe in 20 Bänden, hrsg. von H. GLOCKNER. Stuttgart 1964.
- HEGEL, G. W. F.: Über die wissenschaftlichen Betrachtungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften (1802/1803). Bd. I der Werkausgabe in 20 Bänden. Stuttgart 1958, S. 435–537.
- HEGEL, G. W. F.: Vorlesungen über Geschichte der Philosophie. Bd. XVII–XIX der Werkausgabe in 20 Bänden. Stuttgart 1959.
- HEINTEL, E.: Die beiden Labyrinthe der Philosophie. Bd. 1. Wien 1968.
- HENTIG, H. VON: Befund und Befinden. Oder: Über den rationalen Umgang mit dem Irrationalen. In: MEYER-ABICH, K. M. (Hrsg.): Physik, Philosophie und Politik. Festschrift für Carl Friedrich von Weizsäcker zum 70. Geburtstag. München 1982, S. 65–88.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft (1787). Bd. IV der Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1963.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). Bd. VI der Werke in sechs Bänden. Darmstadt 1964.
- KIMMINICH, O.: Die Grundwerte im demokratischen Rechtsstaat. In: Zeitschrift für Politik 2 (1977), S. 1–17.
- KROKOW, CH. V.: Ethik und Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 49/1979.
- MARC-WOGAU, K.: Amoralisch, moralisch und unmoralisch nach Kants Ethik. In: Lehrstücke der praktischen Philosophie und Ästhetik, hrsg. von K. BARTHELEIN und G. WOLANDT. Basel/Stuttgart 1977, S. 1–25.
- NÖSTLINGER, CH.: Moralisch unterwegs. In: Kursbuch 60 (1980), S. 1–6.
- PLATON: Euthyphron (zitiert nach der Übersetzung von SCHLEIERMACHER).
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- SCHMITT, C.: Die Tyrannei der Werte (1959). In: SCHMITT, C. u. a.: Die Tyrannei der Werte. Hamburg 1979, S. 9–43.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. D. Benner, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Bispinghof 3, 4400 Münster